

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS ACESSÍVEIS E LIMITES DA FORMAÇÃO INICIAL DO BRASIL

Elane Gomes Silva

Faculdade de Ciências Sociais Interamericana – FICS.

<https://orcid.org/0009-0009-4276-175X>

E-mail: elanegomes30247@gmail.com

Selma Sueli Valente de Maros

Faculdade de Ciências Sociais Interamericana – FICS.

<https://orcid.org/0009-0001-7883-2814>

E-mail: selma.valente@yahoo.com.br

Sillete da Silva Cruz

Faculdade de Ciências Sociais Interamericana – FICS.

<https://orcid.org/0009-0007-9662-7076>

E-mail: cruzsillete80@gmail.com

Tereza Cristina Ribeiro

Professora Doutora e Orientadora. Faculdade de Ciências Sociais Interamericana – FICS.

<https://orcid.org/0000-0002-8413-3446>

E-mail: cristapuia@yahoo.com.br

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1-03>

RESUMO: O artigo analisa a formação docente para a inclusão no Brasil, destacando avanços, limites e possibilidades. Apesar de políticas públicas consolidadas, como a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial, a formação inicial ainda é insuficiente para atender à diversidade. Desafios incluem currículo fragmentado, falta de práticas formativas contextualizadas, descompasso entre teoria e prática e pouca experiência em contextos inclusivos. Práticas pedagógicas acessíveis exigem múltiplas dimensões de acessibilidade — pedagógica, comunicacional, tecnológica e atitudinal — e podem ser fortalecidas por estratégias como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e colaboração docente. Referenciais clássicos como Vygotsky, Freire, Piaget, Ferreiro e Bakhtin fundamentam a importância da interação social, reflexão crítica e valorização da diversidade. Conclui-se que a formação inicial é essencial, mas insuficiente; sua integração com formação continuada, políticas institucionais e práticas reflexivas é fundamental. A inclusão deve ser entendida como projeto coletivo e humanizador, com a formação docente como princípio ético, político e pedagógico central.

PALAVRA-CHAVE: Educação Inclusiva. Formação Docente. Acessibilidade.

TEACHER TRAINING FOR INCLUSION: POSSIBILITIES OF ACCESSIBLE PRACTICES AND LIMITS OF INITIAL TRAINING IN BRAZIL

ABSTRACT: The article examines teacher education for inclusion in Brazil, highlighting its advances, limitations, and potential. Despite consolidated public policies such as the Brazilian Inclusion Law and the National Policy for Special Education, initial teacher

education remains insufficient to address student diversity. Challenges include fragmented curricula, lack of contextualized training, the gap between theory and practice, and limited experience in inclusive settings. Accessible pedagogical practices require multiple dimensions — pedagogical, communicational, technological, and attitudinal — and can be strengthened through Universal Design for Learning (UDL) and teacher collaboration. Classical frameworks, including Vygotsky, Freire, Piaget, Ferreiro, and Bakhtin, emphasize social interaction, critical reflection, and valuing diversity. The study concludes that initial teacher education is essential but insufficient, requiring integration with continuous professional development, institutional policies, and reflective practices. Inclusion must be understood as a collective and humanizing project, with teacher education as a central ethical, political, and pedagogical principle.

KEYWORD: Inclusive Education. Teacher Training. Accessibility.

INTRODUÇÃO

A formação docente para a inclusão constitui um dos temas mais discutidos atualmente no campo da educação brasileira, sobretudo após a consolidação das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Nos últimos anos, pesquisadores como Mantoan (2003, p. 41), Sassaki (2010, p. 23) e Carvalho (2016, p. 59) têm enfatizado que a inclusão não pode ser reduzida a práticas pontuais, mas deve constituir-se como princípio ético, político e pedagógico. Existe acordo com essa leitura, pois, é possível notar que a formação inicial dos professores ainda não oferece suporte suficiente para a construção de práticas plenamente acessíveis.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, p. 12), a educação inclusiva deve assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, garantindo apoios necessários. No entanto, a legislação avançada não tem sido acompanhada por mudanças suficientemente profundas na formação docente. Como afirma Freire (1996, p. 75), “a prática educativa demanda reflexão crítica constante”, mas essa postura reflexiva muitas vezes não é trabalhada de modo sistemático nas licenciaturas.

Ao longo deste trabalho pretendemos afirmar que a formação inicial tem papel determinante na construção de práticas acessíveis, mas ainda apresenta limites históricos, epistemológicos e estruturais. Como argumenta Pletsch (2014, p. 102), há um “descompasso entre as políticas inclusivas e a formação oferecida aos professores”, o que

dificulta a efetivação da inclusão nas escolas brasileiras. Esse descompasso se torna evidente quando analisamos as práticas pedagógicas cotidianas: muitos docentes demonstram sensibilidade e disposição para atuar de forma inclusiva, mas não dispõem de conhecimentos ou suporte institucional suficientes.

Este artigo tem como objetivo analisar criticamente as possibilidades e os limites da formação docente para a inclusão, destacando políticas, fundamentos teóricos e práticas acessíveis. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, análise normativa e reflexão crítica. Além disso, inclui quadros-síntese, mapas conceituais e discussão aprofundada.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva, enquanto política e prática educacional, consolidou-se no Brasil nas últimas três décadas como um movimento ético-político que visa garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, culturais ou socioemocionais. Para Mantoan (2003, p. 45), a inclusão se fundamenta em “uma mudança paradigmática que rompe com modelos tradicionais de ensino e com práticas excludentes historicamente consolidadas”. Essa ruptura, como defende a autora, não ocorre de modo imediato, mas exige revisão crítica das estruturas escolares e dos modos de formação docente.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o princípio da igualdade e da não discriminação, ampliando a compreensão de educação como direito fundamental. A partir dela, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p. 21) determinou que o ensino deve atender às necessidades dos educandos, assegurando adaptações curriculares, serviços de apoio especializado e formação dos professores.

Os desafios da inclusão não se limitam à presença física do aluno na escola, mas envolvem participação efetiva, interações qualificadas, estratégias diferenciadas e ambientes acessíveis. É por isso que Sassaki (2010, p. 34) afirma que a inclusão se baseia no “reconhecimento da diversidade humana como valor e não como problema”.

Entretanto, a implantação de políticas inclusivas tem sido marcada por tensões. Mendes (2019, p. 82) explica que existe um “descompasso entre legislação, planejamento e prática pedagógica”, e esse distanciamento aparece sobretudo na formação inicial dos docentes. Esse descompasso é perceptível no cotidiano: professores querem agir de forma inclusiva, mas não recebem formação sólida para isso.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 7) reforça que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve complementar e não substituir o ensino regular, o que reforça ainda mais a responsabilidade dos docentes das áreas comuns. Esse panorama evidencia que a formação inicial e continuada precisa apoiar os educadores na construção de práticas mais acessíveis — e que a ausência desse apoio gera fragilidades importantes.

No entanto a educação inclusiva no Brasil tem avançado significativamente nas últimas décadas, consolidando-se como um princípio fundamental para garantir o direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Mas na prática, a efetividade dessas políticas depende, em grande medida, da capacitação adequada dos professores, que muitas vezes se deparam com desafios práticos para atender a diversidade em sala de aula.

É fundamental que a formação docente contemple não apenas aspectos teóricos, mas também experiências práticas e reflexivas, promovendo ambientes escolares mais acolhedores e acessíveis. Além disso, políticas públicas precisam estar alinhadas com a realidade das escolas, garantindo recursos e apoio contínuo para que a inclusão deixe de ser apenas uma intenção e se torne uma prática concreta.

A formação docente para a inclusão deve ser compreendida no entrelaçamento entre políticas educacionais, epistemologias pedagógicas e práticas sociais. Como aponta Mittler (2003, p. 56), “professores são o coração da inclusão”, pois são eles que transformam políticas em pedagogia. Todavia, no Brasil, a formação inicial ainda não integra de modo sistemático os saberes necessários para essa atuação.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), instituída pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2019, p. 14), estabelece que os docentes devem demonstrar competências para garantir acessibilidade,

avaliação diferenciada e planejamento colaborativo. No entanto, pesquisas recentes revelam que tais competências ainda não são plenamente desenvolvidas durante a graduação. Tardif (2014, p. 32) afirma que “os saberes docentes se constroem ao longo da experiência profissional”, o que demonstra que a formação inicial é insuficiente e que a continuada é indispensável.

Ao analisar práticas escolares, percebe-se que muitos docentes desejam incluir, mas não possuem repertório teórico-metodológico sólido para atender a diversidade. Isso reforça a crítica de Pletsch (2014, p. 108), que aponta que “o professor, muitas vezes, é responsabilizado pela inclusão sem ter sido preparado para isso”.

Esse cenário revela que há um abismo entre políticas públicas e formação inicial, o que compromete a implementação da educação inclusiva. Embora as políticas públicas estabeleçam diretrizes importantes para o desenvolvimento de competências inclusivas, a prática revela que muitos professores ainda iniciam sua carreira sem a preparação adequada para lidar com a diversidade presente nas escolas. Dessa forma, torna-se fundamental investir não apenas na formação inicial, mas também em processos contínuos de capacitação, garantindo que os educadores adquiram e aprimorem as habilidades necessárias para promover uma educação mais inclusiva e acessível a todos os estudantes.

A formação inicial dos professores no Brasil enfrenta limitações estruturais que impactam diretamente a efetivação da inclusão. Gatti e Nunes (2015, p. 54) destacam que a carga horária dedicada à Educação Especial em muitas licenciaturas é reduzida, quando existe. Muitos cursos oferecem apenas um componente superficial, sem aprofundamento teórico, metodológico ou prático.

Freire (1996, p. 89) já alertava que a formação do educador precisa promover leitura crítica da realidade, participação ativa e consciência ética. No entanto, o modelo predominante nas licenciaturas brasileiras é conteudista e pouco reflexivo. Isso compromete, segundo Rodrigues (2006, p. 44), o desenvolvimento de competências essenciais para lidar com as diferenças humanas.

Outro limite grave refere-se ao estágio supervisionado. Muitos cursos não inserem os estudantes em contextos reais de inclusão, o que impede que vivenciem práticas de

adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas e trabalho colaborativo. Como afirma Januzzi (2012, p. 113), “a formação requer imersão nas realidades escolares”, algo que ainda é insuficiente. O autor, enfatiza um ponto crucial para a formação de novos professores: a necessidade de que essa formação não se limite à teoria, mas que também inclua uma vivência prática intensa e real dentro das escolas. Ele argumenta que é preciso “imersão” nas realidades escolares para que os futuros educadores possam lidar com os desafios do dia a dia, como a adaptação de currículos, o uso de tecnologias de apoio e a colaboração entre colegas. Essa imersão é vista como essencial para que a formação seja completa e eficaz.

Através das leituras de diversos autores foi analisado que a formação inicial dos professores no Brasil apresenta desafios estruturais significativos que dificultam a implementação efetiva da inclusão escolar. A limitação do conteúdo dedicado à Educação Especial, a prevalência de modelos tradicionais e pouco reflexivos, além da insuficiente vivência prática em contextos inclusivos, comprometem a preparação dos futuros educadores para atender à diversidade presente nas salas de aula.

Para superar essas barreiras, é fundamental repensar os currículos das licenciaturas, ampliando a carga horária e a profundidade dos conteúdos relacionados à inclusão, bem como garantir estágios supervisionados que proporcionem experiências reais e enriquecedoras. Esses são caminhos possíveis para formar profissionais capacitados para promover uma educação mais inclusiva e menos exclusiva.

As práticas inclusivas exigem diferentes tipos de acessibilidade: pedagógica, comunicacional, arquitetônica, tecnológica e atitudinal. Sassaki (2010, p. 49) define acessibilidade como “condição para utilização dos espaços, recursos, metodologias e relações sociais de forma autônoma”. Essa definição amplia a ideia de inclusão e exige que o professor considere múltiplas dimensões do processo de aprender.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), proposto pelo Center for Applied Special Technology (CAST), centro de pesquisa e desenvolvimento educacional criado nos Estados Unidos em 1984, com foco na aplicação de tecnologias e estratégias pedagógicas para promover a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades educacionais específicas, defende-se que [...] (CAST, 2011, p.

5) é uma das abordagens mais relevantes para a inclusão. Ele orienta que o ensino ofereça múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. O DUA é uma ponte entre inclusão e inovação pedagógica, pois amplia modos de ensinar sem segmentar alunos.

Outro aspecto essencial é a avaliação inclusiva. Hoffmann (2011, p. 47) defende que avaliar é “acompanhar trajetórias de aprendizagem”, não aplicar instrumentos padronizados. Pois é notável que avaliar não deve ser apenas aplicar instrumentos padronizados, mas sim acompanhar as trajetórias de aprendizagem de cada estudante, respeitando suas limitações, individualidades e formas distintas de aprender. Dessa forma, conseguiremos valorizar a diversidade dentro da sala de aula e promover um ambiente mais acolhedor, onde todos têm a oportunidade de demonstrar seu conhecimento de maneiras que façam sentido para eles.

Aqui ampliamos o referencial dialogando com autores clássicos, como: Vygotsky, Freire, Piaget, Ferreiro, entre outros. Para Vygotsky (1997, p. 29), a aprendizagem ocorre em interação social, e o sujeito se desenvolve por meio da mediação. Suas ideias sustentam a inclusão ao enfatizar potencialidade e não déficit. Na leitura realizada foi possível observar que Vygotsky ajuda a superar o paradigma médico, pois coloca a deficiência em contexto social.

Ele destaca a importância da interação social no processo de aprendizagem, afirmando que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação entre o indivíduo e o meio social. Ele valoriza as potencialidades do sujeito, ou seja, as diferentes formas de percepção da realidade desses sujeitos, ao invés de focar nas limitações, o que contribui para uma visão mais inclusiva da educação. Essa perspectiva permite superar modelos tradicionais que veem as dificuldades apenas como déficits, ao considerar o contexto social como fundamental para compreender e apoiar o desenvolvimento de cada pessoa.

Enquanto Freire (1996, p. 43) afirma que “ninguém educa ninguém: educamo-nos em comunhão”. Isso reforça que práticas acessíveis são práticas dialógicas. Acredita-se que uma escola inclusiva é inviável sem essa pedagogia humanizadora. Pois Paulo Freire destaca que a educação não é um processo de transmissão unilateral, onde uma pessoa simplesmente ensina e a outra apenas aprende. Em vez disso, ele mostra que todos aprendemos juntos, em uma troca constante e em comunhão. Isso significa que a prática

educativa deve ser baseada no diálogo, na interação e no respeito mútuo, valorizando a participação ativa de todos os envolvidos no processo. Para Freire, uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora só pode acontecer quando existe essa relação de troca e colaboração entre educadores e educandos.

Piaget (1976, p. 14) aponta que o desenvolvimento ocorre por estágios, mas admite variações. Sua teoria não trata explicitamente de inclusão, mas fundamenta práticas diferenciadas. Destacando que o desenvolvimento das pessoas acontece em etapas ou fases, e que essas etapas podem variar de um indivíduo para outro. Embora ele não tenha falado diretamente sobre inclusão, sua teoria serve de base para que possamos adaptar o ensino e as práticas educacionais, levando em conta as diferenças de cada aluno. Isso ajuda a criar um ambiente mais adequado para o aprendizado de todos.

Já Ferreiro (1985, p. 21) demonstra que a alfabetização não é linear, abrindo portas para diversidade de ritmos e modos de apropriação da escrita. A autora mostra a importância de um ambiente de aprendizado que seja adequado para todos os alunos, reconhecendo que cada pessoa tem seu próprio ritmo e maneira de aprender a ler e escrever. No entendimento da leitura realizada, Ferreiro ressalta que o processo de alfabetização não acontece de forma linear, ou seja, não é igual para todas as pessoas, e isso deve ser respeitado.

Bakhtin (1992, p. 84) também contribui ao afirmar que toda linguagem é dialógica e heterogênea. Incluir significa permitir múltiplas vozes no processo educativo. Destacando que a linguagem é algo que envolve diferentes vozes e pontos de vista, o que significa que o aprendizado deve ser um espaço aberto para a diversidade de opiniões e formas de expressão. Assim, incluir na educação é permitir que todos possam participar e se expressar, valorizando essas múltiplas vozes no processo de ensino.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, por buscar compreender em profundidade como a formação inicial de professores no Brasil tem se estruturado para responder às demandas da educação

inclusiva e quais limites permanecem perceptíveis na prática profissional. A opção pela abordagem qualitativa se justifica porque, conforme afirma Minayo (2016, p. 23), “o método qualitativo trabalha com o universo dos significados, das motivações, das aspirações e das crenças, permitindo uma aproximação mais direta com a realidade estudada”.

A análise bibliográfica foi realizada a partir do levantamento e seleção de livros, artigos científicos, dissertações, teses, legislações e documentos oficiais relacionados à formação inicial de professores e à educação inclusiva. Esses materiais foram analisados de forma sistemática, buscando identificar avanços, desafios, lacunas e contribuições apontadas pelos autores, bem como os principais referenciais teóricos e normativos que orientam a prática formativa.

O corpus da pesquisa inclui, documentos legais como a Constituição Federal do Brasil (1988), que é um marco importantíssimo para a educação inclusiva no país. Ela estabeleceu que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. De forma direta como analisado na leitura, a Constituição garante que o acesso à educação seja igual para todos, sem qualquer tipo de discriminação. Isso significa que pessoas com deficiência, por exemplo, têm o direito de frequentar escolas regulares, junto com os demais alunos. A ideia é que a escola seja um ambiente onde todos possam aprender e se desenvolver juntos. Além disso, a Constituição também prevê que o Estado deve oferecer recursos e condições para que essa inclusão aconteça de fato. Isso inclui a formação de professores para lidar com a diversidade, a adaptação das escolas e o oferecimento de atendimento educacional especializado, quando necessário.

A educação é assegurada pela Constituição Federal de 1988 no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, especialmente nos artigos 205, 206 e 208, que estabelecem os fundamentos legais do sistema educacional brasileiro. O artigo 205 define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, indicando que o acesso à educação não é um privilégio, mas um direito universal, devendo ser garantido por políticas públicas que assegurem o pleno desenvolvimento da pessoa, a formação para a cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

O artigo 206 apresenta os princípios que regem o ensino, entre eles a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Esse dispositivo expressa a preocupação do legislador em não apenas garantir a matrícula, mas também assegurar condições reais para que todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades, consigam permanecer e aprender no ambiente escolar. Além disso, o artigo reforça a valorização dos profissionais da educação, reconhecendo a importância da formação docente para a qualidade do ensino.

O artigo 208 detalha os deveres do Estado com a educação, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica e garantindo, em seu inciso III, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse artigo evidencia o compromisso constitucional com a educação inclusiva, ao afirmar que os estudantes com deficiência devem ser atendidos, prioritariamente, em escolas comuns, com o suporte necessário para seu desenvolvimento. Dessa forma, a Constituição Federal não apenas assegura o direito à educação, mas também orienta a construção de um sistema educacional inclusivo, democrático e socialmente justo.

No que se refere ao inciso III, que assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, o texto constitucional evidencia o compromisso com a educação inclusiva, ao defender a escolarização dos estudantes com deficiência em classes comuns, juntamente com os demais alunos. Essa diretriz rompe com modelos segregadores e indica que a inclusão deve ocorrer no espaço da escola regular, com a oferta de apoios pedagógicos, recursos especializados e adaptações necessárias para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, o artigo 208 implica a necessidade de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores, uma vez que a efetivação do atendimento educacional especializado e da inclusão escolar depende de docentes preparados para atuar com a diversidade. Assim, esse dispositivo constitucional não apenas garante o direito à educação, mas também orienta a construção de um sistema educacional inclusivo, democrático e socialmente justo, fundamentado na equidade e no respeito às diferenças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que trouxe mudanças importantes sobre como a educação especial deve ser pensada no Brasil. Antes, a educação especial era vista como algo separado, para alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. A LDB, no entanto, mudou essa perspectiva. O grupo de profissionais que elaborou suas diretrizes num momento importante da conjuntura nacional, em que a sociedade civil vivia momentos de efervescência sócio-política, deu destaque para a educação especial como uma modalidade de ensino, ou seja, um jeito de ensinar que deve ser oferecido preferencialmente na escola regular, e não em instituições separadas.

Para que isso aconteça, a lei prevê que as escolas devem oferecer o atendimento educacional especializado (AEE). Esse atendimento é um serviço complementar ou suplementar à formação dos alunos, que pode ser feito no contraturno escolar (fora do horário das aulas normais) ou em salas de recursos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que considera a formação de professores um ponto crucial para que a educação inclusiva realmente aconteça, entende que os professores precisam estar preparados para receber e ensinar todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

Para isso, a política propõe que essa formação aconteça em duas frentes principais: A Formação Inicial, onde os cursos que preparam os futuros professores para atuar em sala de aula (como pedagogia e licenciaturas) devem incluir conteúdos que abordem a educação especial e a inclusão. O objetivo é que esses novos profissionais já saiam da faculdade com uma base sólida para lidar com a diversidade.

A outra é a Formação Continuada: para os professores que já estão trabalhando, a política incentiva e prevê oportunidades de atualização e aprofundamento. Isso significa oferecer cursos, oficinas e outras atividades para que eles possam aprender novas estratégias, se familiarizar com as deficiências, transtornos e altas habilidades, e se sentirem mais seguros para incluir todos os alunos. A ideia central é que a educação especial não seja vista como algo isolado, mas sim como parte integrante da formação de todos os professores, preparando-os para trabalhar em salas de aula heterogêneas e para oferecer o suporte necessário a cada estudante.

A Base Nacional Comum para a Formação de Professores – Resolução CNE/CP nº 2/2019; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, são instrumentos normativos essenciais que buscam estabelecer um referencial comum e de qualidade para a formação de professores no Brasil. Elas definem as competências e habilidades necessárias para o exercício da profissão docente, com um olhar atento para a prática profissional e para a necessidade de promover uma educação inclusiva.

As Diretrizes de Educação Especial atualizadas (MEC, 2020 e 2024), representam um esforço contínuo para consolidar e aprimorar a educação inclusiva no Brasil. Elas reafirmam a escola regular como o espaço prioritário de aprendizagem, detalham o papel e a organização do AEE, ampliam a compreensão do público-alvo, enfatizam a acessibilidade e a colaboração, e buscam preparar os profissionais da educação para os desafios da diversidade. A ideia central é garantir que todos os estudantes tenham o direito à educação de qualidade, com o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento e participação.

Além das produções acadêmicas, a pesquisa recorre a fontes documentais institucionais, como o Censo da Educação Superior, que apresenta dados sobre a oferta e a organização dos cursos de licenciatura no país (INEP, 2022), e os relatórios do INEP sobre formação docente, que evidenciam desafios relacionados à qualidade e à distribuição da formação inicial. Também são analisados documentos da Capes, especialmente aqueles voltados às políticas de formação de professores e às licenciaturas, bem como pesquisas desenvolvidas pelo Observatório Nacional da Educação Especial, que apontam limites e possibilidades das políticas inclusivas no contexto da formação docente. Essas fontes permitem construir uma análise abrangente e fundamentada, evidenciando tanto os avanços quanto as limitações estruturais da formação inicial de professores no Brasil.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Utilizou-se a análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), como procedimento metodológico para o tratamento do material bibliográfico e documental. A análise evidenciou que, embora os marcos legais e as políticas públicas enfatizem a inclusão

como princípio estruturante da educação, persistem lacunas significativas na formação docente, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática, à preparação pedagógica para o atendimento às diferenças e à incorporação da inclusão como eixo transversal dos currículos. Ao mesmo tempo, foram identificados caminhos a serem fortalecidos, como a ampliação do debate acadêmico sobre inclusão, o reconhecimento dos saberes docentes e a necessidade de currículos formativos que integrem conhecimentos teóricos, práticos e experienciais. Dessa forma, a análise de conteúdo permitiu compreender criticamente os limites e as possibilidades da formação inicial de professores frente às demandas da educação inclusiva, atendendo aos objetivos propostos pela pesquisa.

Na categoria políticas públicas, os documentos legais e institucionais destacam a inclusão como princípio central do sistema educacional; entretanto, na categoria formação inicial, os estudos analisados apontam que a temática da educação inclusiva ainda aparece de forma fragmentada nos currículos das licenciaturas, muitas vezes restrita a disciplinas específicas e desvinculada das demais áreas de formação.

Na categoria práticas inclusivas, a codificação revelou recorrentes menções à dificuldade dos professores em transformar os princípios legais em ações pedagógicas efetivas, evidenciando a fragilidade da articulação entre teoria e prática durante a formação inicial. Já a categoria limites estruturais da formação mostrou a insuficiência de experiências formativas que possibilitem ao futuro professor lidar com situações reais de inclusão no contexto escolar, como o trabalho com estudantes público-alvo da educação especial.

Por outro lado, a análise também evidenciou caminhos de fortalecimento. Na categoria saberes docentes, os textos analisados destacam a importância da valorização dos saberes construídos na prática e da ampliação de espaços formativos que promovam a reflexão crítica sobre a atuação docente. Esses achados demonstram que, embora a formação inicial ainda apresente limitações significativas, existem possibilidades de avanço, especialmente por meio da reorganização curricular das licenciaturas, da integração entre teoria e prática e da centralidade da educação inclusiva nos processos formativos. Dessa forma, a análise de conteúdo não apenas oferece um panorama crítico

sobre o estado atual da formação inicial, como também indica caminhos para o fortalecimento das práticas educacionais inclusivas, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais equitativo e acessível a todos os estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise documental e bibliográfica realizada permitiu identificar três eixos centrais que sintetizam os principais desafios e possibilidades da formação docente para a inclusão no Brasil: (a) tensões entre política e prática; (b) limites estruturais da formação inicial; (c) possibilidades formativas emergentes para uma prática inclusiva e acessível. Esses eixos foram construídos a partir da análise de documentos legais, relatórios institucionais e produções acadêmicas de referência no campo da formação docente e da educação inclusiva.

Tensões entre política e prática: O primeiro eixo evidencia as contradições entre o discurso presente nas políticas públicas e sua efetivação no cotidiano da formação docente e da prática escolar. Documentos como a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996 asseguram a educação inclusiva como princípio do sistema educacional, garantindo o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, estudos analisados indicam que essas diretrizes nem sempre se concretizam na prática formativa dos professores.

Limites estruturais da formação inicial: O segundo eixo refere-se aos limites estruturais da formação inicial de professores, evidenciados tanto na literatura quanto nos documentos institucionais analisados. Pesquisas de Pletsch (2014; 2020) apontam que muitos cursos de licenciatura oferecem uma formação predominantemente teórica, com pouca articulação com a realidade das escolas inclusivas e com reduzidas oportunidades de experiências práticas relacionadas ao trabalho com estudantes público-alvo da educação especial.

Possibilidades formativas emergentes para uma prática inclusiva: Apesar dos desafios identificados, a análise também revelou possibilidades formativas emergentes que apontam caminhos para o fortalecimento da formação docente inclusiva. Autores

como Mantoan (2015; 2021) defendem a necessidade de uma mudança de paradigma na formação inicial, na qual a inclusão seja compreendida como eixo estruturante do currículo, e não como um conteúdo isolado. Essa perspectiva implica repensar metodologias, práticas avaliativas e a organização dos cursos de licenciatura.

A análise das políticas educacionais revela avanços normativos importantes. Documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 reafirmam a necessidade de que a formação inicial desenvolva competências para atuar na diversidade. No entanto, tais avanços não têm sido acompanhados de condições estruturais adequadas.

Segundo Mantoan (2021, p. 44), “a legislação brasileira é, sem dúvida, uma das mais avançadas no campo da inclusão, mas sua implementação esbarra em lacunas profundas na formação docente e na organização do trabalho pedagógico”. Essa discrepância entre o que está previsto na lei e o que se concretiza na escola aparece reiteradamente em pesquisas recentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) destaca a necessidade de uma formação docente alinhada aos princípios da inclusão e da diversidade, ao estabelecer, em seus artigos 58 e 59, que os sistemas de ensino devem assegurar atendimento educacional especializado e preparar os profissionais da educação para o trabalho com estudantes público-alvo da educação especial. No entanto, estudos empíricos indicam que tais orientações nem sempre se materializam de forma consistente nos currículos das licenciaturas.

Relatórios do INEP sobre a formação docente também reforçam essa constatação, ao evidenciar a insuficiente integração entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, bem como a limitada inserção de experiências formativas voltadas à diversidade e à inclusão ao longo do percurso acadêmico. Esses dados demonstram que, embora a LDB estabeleça diretrizes claras, ainda persiste um distanciamento entre o marco legal e a organização efetiva da formação inicial oferecida pelas instituições de ensino superior.

No entanto, os limites estruturais da formação inicial no Brasil estão relacionados à insuficiência de políticas integradas, à falta de uniformidade curricular e à carência de recursos e formação adequada para os professores. Para superar esses desafios, é

fundamental que haja um compromisso maior das instituições de ensino, dos órgãos reguladores e do governo, garantindo uma formação que realmente prepare os profissionais para atuar de forma inclusiva e eficaz na diversidade social.

A Prática Supervisionada na formação, são momentos em que os estudantes, futuros profissionais da educação, têm a oportunidade de atuar na prática, sob a supervisão de profissionais experientes. Isso permite que eles apliquem o que aprendem na teoria e desenvolvam habilidades essenciais para o exercício da profissão. Quando essas práticas são insuficientes ou inexistentes, os profissionais acabam prejudicados na sua capacidade de lidar com situações reais, especialmente com a diversidade presente nas escolas — que inclui diferenças culturais, sociais, cognitivas e físicas entre os alunos.

Além disso, relatórios do INEP (2022) evidenciam que menos de 25% dos cursos de Pedagogia e licenciaturas específicas ofertam estágio com foco na inclusão. Isso mostra que a formação ainda está aquém do ideal para preparar os futuros professores para a realidade da diversidade. A formação dos profissionais da educação precisa incluir mais experiências práticas supervisionadas com foco na inclusão, para que eles estejam aptos a atender e valorizar a diversidade nas escolas, contribuindo para uma educação mais justa e acessível para todos.

Para que as práticas pedagógicas sejam verdadeiramente inclusivas e acessíveis a todos os alunos, é fundamental investir em formação continuada para os professores. Essa formação deve ir além da teoria e focar no desenvolvimento de estratégias práticas, como o uso de diferentes recursos e metodologias que atendam à diversidade de aprendizes. A colaboração entre os educadores, a troca de experiências e a reflexão sobre a própria prática são essenciais para construir um ambiente escolar onde as barreiras de aprendizagem sejam minimizadas desde o planejamento, garantindo assim que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de sucesso. Apesar dos limites apresentados, também emergem possibilidades concretas identificadas nas últimas décadas, especialmente em pesquisas, programas institucionais e ações formativas consolidadas.

Uma das possibilidades mais evidentes é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Como destacado por Mantoan, o DUA representa um caminho pedagógico proativo, focado em eliminar barreiras antes mesmo que elas surjam. Isso se

traduz em formação que ensina a planejar aulas com múltiplos meios de apresentação de conteúdo, diversas formas de engajamento e variadas opções para que os alunos demonstrem o que aprenderam. Essa abordagem transforma o currículo em algo flexível e adaptável, minimizando a necessidade de adaptações pontuais e garantindo o acesso para todos desde o início.

Podemos inferir que a inserção do DUA seria muito beneficiada pelos seguintes aspectos: Formação Continuada Integrada à Prática: O DUA é um modelo que exige uma mudança de perspectiva e a adoção de novas estratégias. A ideia de que "não há docência sem formação contínua" e que essa formação deve ser "articulada ao cotidiano da escola" é fundamental. (Freire, 1996).

Para que o DUA seja efetivamente implementado, os professores necessitam de uma formação continuada que vá além da dimensão teórica, articulando-se diretamente aos desafios e às realidades vivenciadas em sala de aula. O DUA, por sua natureza flexível e orientada por múltiplos meios de representação, engajamento e expressão, apresenta-se como um modelo compatível com processos formativos contextualizados. As análises dos textos também indicam que muitos professores ingressam na carreira com fragilidades teóricas e práticas para atender à diversidade, resultado de uma formação inicial ainda marcada por lacunas na articulação entre teoria e prática (Gatti, 2010; Tardif, 2002; Imbernón, 2011).

O DUA, ao propor a criação de currículos e ambientes de aprendizagem flexíveis desde o início, com múltiplos pontos de acesso e formas de participação, atua diretamente na superação dessas fragilidades. Ele oferece um arcabouço para planejar aulas que já considerem a diversidade de aprendizes, em vez de tentar "adaptar" posteriormente.

Outra vertente consolidada é o fortalecimento das práticas colaborativas entre docentes, como apontado por Carvalho (2022). Programas institucionais têm incentivado a criação de espaços e tempos para que professores compartilhem responsabilidades, saberes e estratégias. A formação, nesse contexto, foca no desenvolvimento de habilidades de comunicação, negociação e trabalho em equipe, capacitando os educadores a construírem juntos soluções pedagógicas inclusivas. A ideia é que a colaboração seja

um componente intrínseco do dia a dia escolar, promovendo um ambiente de aprendizado mútuo e apoio contínuo.

Além disso, ações formativas têm se voltado para o desenvolvimento de competências específicas para o atendimento à diversidade. Isso inclui a compreensão aprofundada sobre diferentes necessidades educacionais especiais, transtornos de aprendizagem, e a adaptação de materiais e metodologias. Programas que utilizam estudos de caso, simulações e projetos práticos têm se mostrado eficazes em preparar os professores para lidar com as especificidades de cada aluno, promovendo um ensino mais personalizado e equitativo.

No entanto, a integração entre teoria, prática e políticas públicas tem sido um eixo central na formação para a inclusão. Ações formativas que articulam o conhecimento acadêmico com a realidade da sala de aula, e que estão alinhadas com diretrizes e legislações educacionais, oferecem um caminho mais sólido para a implementação de práticas inclusivas e acessíveis. Essa abordagem garante que os educadores não apenas compreendam os princípios da inclusão, mas também saibam como aplicá-los de forma eficaz em seus contextos de atuação.

A formação docente não se encerra na graduação. Nóvoa (2020, p. 18) ressalta que “não há docência sem formação contínua”, e que essa formação deve ser entendida como um processo permanente, articulado ao cotidiano da escola.

O Autor destaca que a formação dos professores não termina quando eles se formam na graduação. Para ele, é fundamental que a formação continue ao longo de toda a carreira, sendo um processo constante e ligado diretamente à prática diária na escola. Ou seja, aprender e se aperfeiçoar deve fazer parte da rotina do professor para que ele possa ensinar melhor. Assim, a formação inicial precisa abrir caminhos para que a formação continuada seja integrada, significativa e voltada à reflexão crítica da prática.

Os documentos analisados demonstraram que a formação dos professores não deve ser vista como algo que termina ao concluir uma graduação, mas sim como um processo contínuo e permanente ao longo de toda a carreira. É essencial que essa formação continuada esteja integrada à prática diária na escola, permitindo que os educadores aprendam, se aperfeiçoem e reflitam constantemente sobre sua atuação. Dessa

forma, a formação inicial deve preparar o caminho para que o desenvolvimento profissional seja constante, significativo e conectado com a realidade do ensino.

Dessa forma, os resultados evidenciam que a formação docente para a inclusão no Brasil se encontra marcada por avanços normativos e discursivos, mas ainda enfrenta limites estruturais significativos em sua efetivação. Ao mesmo tempo, emergem propostas e debates que indicam caminhos possíveis para a superação dessas lacunas, especialmente por meio da reorganização curricular das licenciaturas, da valorização dos saberes docentes e da centralidade da educação inclusiva nos processos formativos. Esses achados dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa, ao oferecer um panorama crítico e fundamentado sobre a formação inicial de professores no contexto da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os limites e as possibilidades da formação docente para a inclusão no contexto brasileiro, evidenciando como a formação inicial, embora fundamental, ainda carece de aprofundamento teórico-prático capaz de preparar o professor para lidar com as múltiplas expressões da diversidade humana no cotidiano escolar. Ao longo da análise, percebeu-se que a formação docente ainda se encontra marcada por lacunas históricas, estruturais e pedagógicas que dificultam a consolidação de práticas inclusivas coerentes com as legislações vigentes e com os princípios democráticos da educação.

Ao refletir sobre a literatura revisada, torna-se nítido que autores centrais da área já apontavam tais fragilidades. Mantoan (2021, p. 41), por exemplo, destaca que “a inclusão não é apenas um conjunto de técnicas, mas uma profunda transformação das atitudes e das práticas educativas”. Essa afirmação dialoga diretamente com minhas observações durante a pesquisa, pois percebi que muitos cursos de licenciatura continuam focados em currículos fragmentados, com disciplinas teóricas isoladas e pouca inserção no campo real da prática pedagógica.

Tardif (2014, p. 52) reforça que o saber docente é construído pela experiência e que “o professor aprende sua profissão no confronto cotidiano com a realidade da sala de

aula”. A partir dessa perspectiva, concluí que a formação inicial não pode limitar-se a apresentar conceitos sobre inclusão, mas precisa criar condições permanentes de vivência, reflexão e reelaboração das práticas. Essa compreensão é coerente com Imbernón (2020, p. 91), que afirma que uma formação significativa requer “processos formativos contínuos, colaborativos e capazes de transformar a cultura profissional”.

Em diálogo com esses autores, foi possível compreender que a formação inicial representa apenas o ponto de partida. A BNCC (2017) exige que o professor desenvolva competências relacionadas à diversidade, equidade e inclusão, mas tais competências não se materializam sem políticas institucionais fortes e sem formação continuada que ofereça suporte real ao professor. A literatura analisada também confirma a insuficiência estrutural do modelo atual de estágios supervisionados, que muitas vezes não contemplam situações reais relacionadas às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Outro aspecto relevante revelado na pesquisa é que as práticas inclusivas só emergem de forma consistente quando o professor dispõe de repertório teórico, metodológico e ético que lhe permita analisar criticamente a própria prática. Freire (2019, p. 33) afirma que “a prática educativa exige reflexão crítica permanente”, e essa premissa foi essencial para compreender que a inclusão exige tanto conhecimento técnico quanto compromisso político e humano com a equidade.

A análise também evidenciou que a adoção do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) surge como uma possibilidade concreta de superação de práticas tradicionais e excludentes. Contudo, como aponta Carvalho (2020, p. 65), “não há inclusão sem mudança profunda nas formas de ensinar e avaliar”, o que significa que o DUA precisa ser incorporado não apenas como técnica, mas como uma filosofia formativa que reconhece e valoriza as singularidades de todos os estudantes.

Com base nesses elementos, se pode afirmar que a formação docente para a inclusão no Brasil possui avanços significativos, especialmente no campo normativo, mas ainda enfrenta entraves que impedem sua consolidação plena. A formação inicial, embora essencial, se mostra insuficiente para lidar com a complexidade da inclusão escolar, sendo necessário fortalecer políticas de formação continuada, processos colaborativos, redes de apoio, práticas reflexivas e acompanhamento pedagógico contínuo.

Assim, reafirma-se que a formação docente deve ir além da transmissão de conteúdos, constituindo-se como processo ético, político e humanizador. A inclusão não é uma tarefa isolada do professor, mas um projeto coletivo de escola, que exige compromisso de gestores, políticas públicas consistentes e participação ativa de toda a comunidade. Em síntese, a formação docente para a inclusão representa um campo em permanente construção, no qual os limites precisam ser reconhecidos, mas as possibilidades devem ser continuamente fortalecidas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBERO, Jesús Martín. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas e diretrizes da educação inclusiva**. Brasília: MEC, s.d.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discursos e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2022.
- CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.
- GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2019.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Campinas: Pontes, 2015.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP, s.d.
- KLEIMAN, Ângela. **Letramento e formação do professor: práticas socioculturais e linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. São Paulo: Contexto, 2010.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.
- MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2021.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2017.
- NÓVOA, A. **Em busca da profissão docente**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- PLETSCH, M. D. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.
- PLETSCH, M. D. **Educação inclusiva: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020.
- RODRIGUES, D. **Educação inclusiva: fundamentos e práticas**. Lisboa: Edições Silabo, 2017.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning**. Alexandria, VA: ASCD, 2002.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

XAVIER, Antônio Carlos. **Práticas de letramento no cotidiano escolar**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

Submissão: setembro de 2025. Aceite: outubro de 2025. Publicação: janeiro de 2026.